

## الجامعة والبحث العلمي في البلدان العربية (دراسة في المنهج)

عبدالله إبراهيم(\*)

تأخذ هذه الدراسة على عاتقها مهمة البحث في المنطق والمواقف الفكرية والعادات الذهنية والمبادئ الأساسية والمعادلات المنطقية التي يقوم عليها السجال الدائر، في الكتابة العربية، حول مسألة الجامعة والبحث العلمي. وهي، في هذا الإطار، تنطلق من فرضية رئيسة تُعتبر، من جهة أولى، أنَّ العجز المنهجي عن فهم واقع الجامعات العربية يتوافق مع العجز المنهجي عن فهم واقع الجامعات الغربية، وتضع، من جهة ثانية، الغالبية الساحقة من الكتابات العربية في سلة العجز المنهجي نفسها، وذلك على الرغم مما يبدو بينها، للوهلة الأولى، من تناقض ومواجهة ظاهرية.

### الجامعة والبحث العلمي في الغرب

منذ أن نشأت الجامعات في الغرب والسجال الفكري يدور فيها بين تيارين يختلفان على حقيقة الجامعة، فهي قلعة للمعرفة العلمية البحتة أم هي مؤسسة علمية ذات وظيفة خدمة مجتمعية. وإذا كان السجال يدور في الظاهر حول الجامعة والبحث العلمي، فإنَّ ما يحركه ويعمل على تجددّه هو سجال من نوع آخر، متجدّد ومستمر ودائم في طبيعته، يجري داخل فلسفة العلم.

### أولاً: السجال داخل فلسفة العلم

نبدأ بتحديد بعض المصطلحات الخاصة.

● النموذج الإرشادي للعلم (Paradigme Scientifique).

يتضمّن مصطلح النموذج الإرشادي معنى النظريات المعتمدة كنموذج لدى مجتمع

(\*) أستاذ في معهد العلوم الاجتماعية - الجامعة اللبنانية.

من الباحثين العلماء في عصر بذاته، علاوة على طرق البحث المميّزة لتشخيص وحلّ المشكلات العلمية وأساليب فهم الوقائع التجريبية. وتشكّل تلك النظريات وطرق البحث وأساليب الفهم عالماً متكاملًا يعيش الباحثون فيه. وفي كلّ حقبة علمية تكون السيادة لنموذج إرشادي له الغلبة. والنماذج الإرشادية يحلّ بعضها محلّ البعض الآخر في تاريخ العلم. كما يتضمّن مصطلح النموذج الإرشادي معنى بنية مجتمع أهل العلم؛ فالنشاط العلمي يملك طبيعة جمعية. والعالم الفرد لا يمكن اعتباره ذاتاً كافية للنشاط العلمي. والنموذج الإرشادي في العلم هو جامع مشترك بين أعضاء جماعة علمية. ويُميّز توماس كون Thomas Kuhn في كتابه الشهير بنية الثورات العلمية بين النظرة العامة (outlook) في النموذج الإرشادي وبين النظرة السوسيولوجية لكون هذا النموذج مجموعة من العادات العلمية وبين النموذج الإرشادي المبني لحلّ المشكلات العلمية.

### ● العلم العادي (Science normale).

يتقدّم العلم العادي من خلال التنقيح المعرفي المستمر لمحتوى النموذج الإرشادي وتنقيح الإضافات التي تلحق به وتنقيح تطبيقاته. والعالم لا يبدأ عمله في العادة بالبحث في القواعد العلمية الأساسية للنسق العلمي السائد، أو يحاول الثورة عليها، كما أنه لا يهتم باختبارها، وظهور الشواذ على القاعدة العلمية لا يُعامل مباشرة كتفنيد للنسق.

### ● اللحظات والمراحل الثورية

في اللحظات والمراحل الثورية، كلحظات ومراحل الخيال العلمي والحدس ووعي الشواذ في العلم والأزمة العلمية والثورة العلمية، يأخذ تقدّم العلم وجهة تحطيم النموذج الإرشادي وإحلال نموذج إرشادي آخر مكانه.

وفي ضوء تحديد هذه المصطلحات، تختلف وجهتان في النظر إلى فكرة تقدّم العلم :

1 - ترى الواجهة الأولى أنّ تقدّم العلم لا يدور في حلقة لا نهائية من التشكك والاختبار، فهو قادر على الوصول في لحظة معيّنة من الاختبار إلى تعميمات أي مقولات ذات طبيعة عامة يتمّ التأكد من صحتها بالاختبار التجريبي. ومن هنا يمكن تطبيق تلك المقولات - المستمدة من العالم التجريبي - على القضايا المثارة في هذا العالم. وعلى هذا الأساس، تعني فكرة تقدّم العلم عند الواجهة الأولى التنقيح المعرفي المستمر لمحتوى النموذج الإرشادي وتنقيح الإضافات التي تلحق به وتنقيح تطبيقاته. ويحصل هذا التقدّم من طريق الممارسة الكاملة للنموذج الإرشادي ووضعه على الدوام في مواجهة تجارب جديدة ومشكلات وتطبيقات جديدة.

ب - تنطلق الواجهة الثانية من وعي أهمية التمييز بين تقدّم العلم العادي وبين اللحظات والمراحل الثورية في هذا التقدّم. وعلى هذا الأساس، تتضمّن فكرة تقدّم العلم، من جهة أولى، التنقيح المعرفي المستمر لمحتوى النموذج الإرشادي؛ ومن جهة ثانية،

تتضمن الفكرة نفسها ضرورة تفلّت اللحظات والمراحل الثورية من النموذج الإرشادي وتحطيمه وإحلال نموذج إرشادي آخر مكانه. وبما أنّ اللحظات والمراحل الثورية غير مُنتظرة وغير متوقعة وممكنة الحصول في أي وقت، ترى الوجهة الثانية أنّ تقدّم العلم يواجه عقبة معرفية خاصة تتمثل في وقوعه تحت وطأة ممارسة النموذج الإرشادي.

وفي تعابير أخرى، لا تضع الوجهة الثانية نفسها خارج تقدّم العلم العادي، ولكنها تطرح سؤالاً هاماً يتعلق بإمكان التوفيق بين ممارسة النموذج الإرشادي وبين تأمين أفضل الشروط التي تتيح تفلّت اللحظات والمراحل الثورية من هذا النموذج.

### ثانياً : السجال حول مسألة الجامعة والبحث العلمي

يفيض السجال عن فلسفة العلم ويمتد ليصل إلى مسألة الجامعة والبحث العلمي. كيف ؟ ولماذا ؟.

أ - ترى الوجهة الأولى أنّ انغماس الجامعة في شؤون المجتمع يلعب دوراً هاماً في تقدّم العلم، فهو يضع النموذج الإرشادي على الدوام في مواجهة تجارب جديدة ومشكلات وتطبيقات جديدة. وكذلك ممارسة الجامعة لوظيفة الخدمة المجتمعية فهي تساهم في التنقيح المعرفي المستمر للنموذج. وأما البيروقراطية الجامعية فلا تقدّم لأي علم من دونها فهي تنقل النموذج الإرشادي إلى درجة عالية في سلّم الإنتاجية العلمية.

ب - لا تضع الوجهة الثانية نفسها خارج انغماس الجامعة في شؤون المجتمع أو خارج ممارسة الجامعة لوظيفة الخدمة المجتمعية أو خارج الدور الهام الذي تلعبه البيروقراطية، فكلّ هذه الوظائف الجامعية تمثل بدايات بالنسبة لها وهي غير مطروحة عندها على بساط البحث. ولكن، على الرغم من ذلك، وفي سعيها إلى الإجابة عن السؤال المتعلق بالتوفيق بين تقدّم العلم العادي وبين اللحظات والمراحل الثورية، تتنبّه الوجهة الثانية إلى الملاحظات الآتية :

● يهتمّ العلم بالبحث عن صدق، أما انغماس الجامعة في شؤون المجتمع فيهتمّ فقط بنجاح التطبيق وفعاليتّه. وفي أحيان كثيرة، يتعارض الصدق مع اعتبارات النجاح ويؤدّي إلى القضاء على فعالية الأشياء. ومن هذا المنظار، يمثل الإغراق في شؤون المجتمع، حين يحكم نجاح التطبيق وفعاليتّه البحث العلمي الجامعي، عقبة معرفية إضافية تضاعف من وطأة النموذج الإرشادي. كما يمثل التخفف من هذا الإغراق الشرط الضروري لخلق شروط ملائمة تساعد على تفلّت اللحظات والمراحل الثورية من وطأة النموذج الإرشادي.

● يهتم العلم بالمراجعة المستمرة للنتائج التي يتوصل إليها طبقاً لتغيّر الشواهد والوقائع، في حين أنّ ميدان الخدمة المجتمعية للعلم يتطلب إتخاذ قرارات نهائية حتى ولو وُجِدَت الشواهد التي تنهض على عدم الصدق الكامل لهذه القرارات. ومن هذا

المنظار، يمثل إغراق الجامعة في وظيفتها المجتمعية عقبة معرفية إضافية تضاعف من وطأة النموذج الإرشادي، إذ تفقد النظرية العلمية طابعها الفرضي (العلمي)، كما تغدو المقولة العلمية أمراً مسلماً به فتفقد طابعها التفسيري وتتحول أداة للتبرير.

● تمثل بنية مجتمع أهل العلم في الجامعة، حين يسود التحجر البيروقراطي في هدفه ووظيفته وتنظيمه وفعله، عقبة معرفية إضافية تضاعف من وطأة النموذج الإرشادي. كما يمثل التخفف منها الشرط الضروري لخلق شروط ملائمة تساعد على تفلت اللحظات والمراحل الثورية من وطأة النموذج الإرشادي.

وفي الخلاصة :

1 - على عكس ما يبدو للوهلة الأولى، تتفق الوجهتان السابقتان في النظر ولا تتعارضان. وينبغي ألا يثير كلامنا على اتفاقهما وتوافقهما أي استغراب أو استهجان. فما معنى أن تشدد الوجهة الأولى على وظيفة الخدمة المجتمعية للجامعة؟. إنها تعني، من منظار العلم، ممارسة النموذج الإرشادي ولا تعني أكثر من ذلك. وما معنى أن تشدد الوجهة الثانية على كون الجامعة قلعة للمعرفة العلمية البحتة؟. إنها تعني، من منظار العلم، ممارسة النموذج الإرشادي ولا تعني أكثر من ذلك.

ما يجمع الوجهتين إذن هو ممارسة النموذج الإرشادي الواحد. وهذا ليس بقليل على الإطلاق. والخلاف بينهما يدور في الحقيقة حول الوجهة في الممارسة ولا يتضمن سوى وجهة الممارسة ولا شيء غير وجهة الممارسة.

2 - على عكس ما يبدو للوهلة الأولى، ينبغي وعي أهمية التمييز بين صعيدين في مسألة الجامعة والبحث العلمي؛ فالخلاف الذي نراه ونشده ونلاحظه على الصعيد المجهرى التحليلي (micro - analytique) يخفي فجأة ويحل محله التوافق والاتفاق على الصعيد الشمولي التركيبي (marco-synthétique). ويمثل هذا التوافق في جامعات غربية تعتمد تمويل الشركات والمؤسسات الخاصة لها كي تمول هي بدورها الأبحاث العلمية البحتة التي يقوم أساتذتها بها.

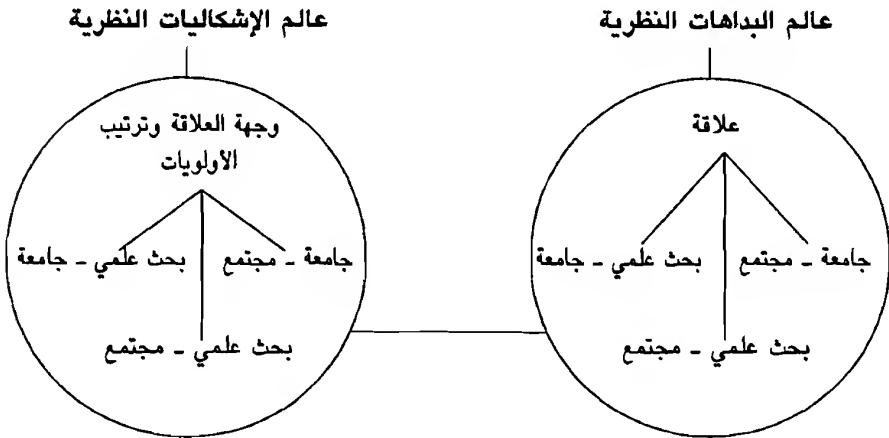
3 - على عكس ما يبدو للوهلة الأولى، لا يدور الخلاف بين الوجهتين حول وجود علاقة بين الجامعة والمجتمع، أو وجود وظيفة خدمة مجتمعية للبحث العلمي. فهذه العلاقة تشكل بداية لا نقاش فيها. والخلاف الحقيقي يدور بالفعل حول فكرة تقدم المعرفة العلمية في إطار هذه العلاقة، وهو لا يدور على الإطلاق حول فكرة المعرفة العلمية في حد ذاتها.

4 - على عكس ما يبدو للوهلة الأولى، ينبغي عدم اختزال قضية البيروقراطية الجامعية إلى مجرد مواجهة معنوية أو أخلاقية بين حرية البحث العلمي وبين مواقع وأدوار تعتمد المقام الرفيع والمنصب الرسمي، مما يعطي لأصحابها قوة، الأمر التي ترُدُّها أدوات رادعة تساعد على تثبيتها. ففي الحقيقة، ينبغي التفتيش خلف الظواهر

والمظاهر المحسوسة عن تيارين يختلفان على فكرة تقدّم المعرفة العلمية ولا يختلفان على فكرة المعرفة العلمية في حدّ ذاتها. فإما ممارسة النموذج الإرشادي من طريق البيروقراطية الجامعية، وإما السعي الدائم، من طريق مواجهة التحجر في البيروقراطية الجامعية، إلى خلق شروط ملائمة تساعد على تفلّت اللحظات والمراحل الثورية من وطأة النموذج الإرشادي.

5 - على عكس ما يبدو للوهلة الأولى، لا يدور الخلاف بين الوجهتين على الإطلاق بين أبحاث نظرية وأخرى تطبيقية. فالنظري والتطبيقي يشكّلان بداهة كل بحث من الأبحاث وعند الوجهتين معاً.

وهكذا، ترتسم الصورة المنطقية الآتية الخاصة بنموذج الجامعة والبحث العلمي في الغرب<sup>(1)</sup>:



### الجامعة والبحث العلمي في البلدان العربية

يطغى ويهيمن في الكتابة العربية نموذج دراسي يتدرج في ركاثره المنهجية على الوجه الآتي:

**الركيزة المنهجية الأولى:** غياب العلاقة بين الجامعة والمجتمع، وافتقاد الجامعة لوظيفة الخدمة المجتمعية. وتصل الأمور إلى حدّ التمييز بين جامعات عربية فقدت إمكانياتها الفكرية وذاتيتها الحضارية بسبب من فقدان هذه العلاقة، وبين جامعات

(1) يعني مصطلح البدايات النظرية ألا تكون القضية في حدّ ذاتها مطروحة على الدراسة والفهم والجدال والنقاش والسجال. ويعني مصطلح الإشكالية النظرية أن تكون القضية في حدّ ذاتها مطروحة على الدراسة والفهم والجدال والنقاش والسجال.

غربية تملك إمكانات فكرية وذاتية حضارية بسبب من ملكيتها لهذه العلاقة، كما تصل الأمور أيضاً إلى حد التمييز بين جامعات عربية فاقدة لوظيفة الخدمة المجتمعية وجامعات غربية مألقة لهذه الوظيفة.

وتحفل الكتابة العربية بأشكال التعبير عن هذه الركيزة المنهجية. وفي ما يأتي البعض القليل<sup>(2)</sup>:

«الجامعات إما ناجية أو فانية. والآخرية هي التي فقدت مقدرتها على تلبية حاجات المجتمع...».

«نقول إن لدينا في الجامعة ثروة بشرية عظيمة ولدينا كفاءات علمية نادرة ولكن يوجد نوع من الانفصام الكامل بينها وبين المجتمع...».

«إن تركيبة مجتمعنا وربما دور الجامعة في هذه التركيبة ليس ثابتاً. ذلك أن الجامعة لم تُفْضَح هذه التركيبة بأن البحث ضرورة لها، بل إن الجامعة لم تفكر بهذا الموضوع ولم تسع لذلك...».

«فإن هذا الإجراء زاد في انعزال الجامعة عن محيطها... وهو ما جعل الدولة تسعى عبر عدة إجراءات إلى الدعوة لربط الجامعة بمحيطها الاقتصادي والاجتماعي...».

«إن هدف السياسات العلمية هو إبعاد العقل عن المشكلات التي يعانيها المجتمع...».

«تبقى برامج الجامعات هامشية بالنسبة لحركة تداول الأفكار في المجتمع...».

«المواقع السياسية والاجتماعية والاقتصادية النافذة حكومية كانت أو أهلية أو مدنية، قلماً تحتاج إلى نوع من المعرفة التي يقدمها «خطاب المعرفة» في العلوم الاجتماعية والإنسانية...».

«فإننا كانت جامعاتنا أبراجاً عاجية...».

«من المثير أن الإصلاحات التي عرفها التعليم الجامعي ظلت غالبيتها في منأى عن تحقيق مطالب معظم القوى الاجتماعية وغير منسجمة مع الظرفية الدولية التي عاشتها هذه العلوم.. والتي لم تجد لها تطبيقاً على أرض الواقع...».

«إن ما نسميه «سلطة المعرفة» أو «الراسمال الرمزي» محدودان جداً وضعيفان جداً في المجتمعات العربية، على مستوى الدور والتأثير وبالتالي على مستوى القيمة...».

وهكذا، بدل أن تكون وجهة العلاقة بين الجامعة والمجتمع هي الإشكالية وهي القضية النظرية التي تستثير النقاش وتحرك الجدل، وبدل أن يكون ترتيب الأولويات في ممارسة الجامعة لوظائفها المتنوعة هو القضية، وبدل أن يكون التوتر الجدلي في العلاقة

(2) نكتفي بالشواهد المُستعارة من الأوراق المُقدمة إلى هذا المؤتمر.

بين الجامعة والمجتمع، في اقترابها منه وابتعادها عنه واندماجها فيه وانفصالها عنه وانقيادها له ونقدها إياه وتوجيهه لها وتوجيهها له، هو القضية النظرية المطروحة على بساط البحث، يصبح وجود العلاقة في حد ذاته هو القضية، كما تصبح وظيفة الخدمة المجتمعية في حد ذاتها هي القضية. وفي هذا السياق، ترتفع الأصوات وتُرْفَع الشعارات لإقامة العلاقة بين الجامعة والمجتمع ولربط الجامعة بمحيطها المجتمعي.

وكما نعرف ويعرف الجميع، أنَّ الفارق المنهجي كبير جداً بين أن تكون وجهة العلاقة هي القضية أو أن تكون العلاقة في حد ذاتها هي القضية. كما أنَّ الفارق المنهجي كبير جداً بين أن يكون ترتيب الأولويات في ممارسة الجامعة لوظائفها هو القضية أو أن تكون وظيفة الخدمة المجتمعية في حد ذاتها هي القضية. فما هو هذا الفارق المنهجي؟

● عندما تتحول بداهة أحد طرفي العلاقة، أو بداهة الطرفين معاً، إشكالية لا تعود العلاقة بينهما تمثل بداهة بل تتحول إشكالية في حد ذاتها.

● عندما تتحول بداهة العلاقة بين طرفين إشكالية في حد ذاتها، لا يعود طرف من طرفي العلاقة، أو الطرفان معاً، يمثل بداهة بل يتحول إشكالية في حد ذاته.

● عندما تتحول وجهة العلاقة بين طرفين إشكالية في حد ذاتها، يكون كل طرف من طرفي العلاقة يمثل بداهة، كما تكون العلاقة بين الطرفين تمثل بداهة أيضاً.

● عندما يتحول ترتيب الأولويات، في ممارسة أحد الأطراف لوظائفه البديهية، إشكالية في حد ذاته تكون كل وظيفة من الوظائف التي يمارسها هذا الطرف تمثل بداهة، كما يكون الطرف نفسه يمثل بداهة.

● عندما تتحول وظيفة من الوظائف البديهية التي ينبغي أن يمارسها أحد الأطراف إشكالية في حد ذاتها لا يعود هذا الطرف يمثل بداهة بل يتحول إشكالية في حد ذاته.

في هذا الضوء المنهجي، عندما تتحول العلاقة بين الجامعة والمجتمع إشكالية في حد ذاتها، كما هو حاصل في النموذج الدراسي العربي، لا يعود وجود الجامعة يمثل بداهة بل يتحول هذا الوجود إشكالية في حد ذاته.

وفي هذا الضوء المنهجي أيضاً، عندما تتحول وظيفة الخدمة الاجتماعية للجامعة إشكالية في حد ذاتها، كما هو حاصل في النموذج الدراسي العربي، لا يعود وجود الجامعة يمثل بداهة بل يتحول هذا الوجود إشكالية في حد ذاته.

**الركيزة المنهجية الثانية:** غياب العلاقة بين الجامعة والبحث العلمي، وافتقاد الجامعة لوظيفة البحث العلمي، وافتقاد البحث العلمي لوظيفته المجتمعية. وفي ما يأتي البعض القليل أيضاً في أمثلة تحوي الكتابة العربية الكثير منها<sup>(3)</sup>:

(3) الشواهد مُستعارة من الأوراق المقدمة إلى هذا المؤتمر.

«يُفْتَرَضُ وجود علاقة قوية ما بين التعليم العالي والبحث العلمي. وهذه العلاقة موجودة في بلدان كثيرة وخصوصاً التي تُنعت بالمتقدمة. ولكن يُلاحظ أنَّ التعليم العالي في البلاد العربية غير مرتبط بالبحث العلمي...»

«ظلام غياب البحث العلمي عن الحرم الجامعي العربي...»

«وبمقارنة موجزة مع الآخرين يتضح لنا أننا نعيش خارج دائرة زمن العلم والبحث العلمي، وبيعض التفاؤل على هامش هذه الدائرة...»

«استمرت البلدان العربية في إنشاء جامعات جديدة تحت فرضية أنها جامعات تهدف إلى البحث والتدريس... وبالتالي ظلَّ هدف البحث العلمي شعاراً في العديد من الجامعات...»

«من المسلم به أنَّ أقطارنا العربية قد أنشأت جامعاتها المستقلة، وهي تناهز اليوم مئة وخمسين جامعة، منتشرة في جميع أرجاء الوطن العربي، وتنص برامج الإعداد فيها إلى إجراء البحوث والدراسات. وقد تحول هذا الجانب من النشاط الجامعي العربي، إلى مسألة شكلية...»

«من المؤسف أن نلاحظ أنَّ طغيان التصور الإداري لوظيفة الجامعة، عمَّق أزمة البحث العلمي وحصر مهمتها في التلقين...»

«وقد أدَّى ذلك إلى ركود مجهودات البحث العلمي في الجامعات العربية...»

«إذا كانت العلوم الاجتماعية قد واكبت التحولات التاريخية في الغرب، فإنها في البلدان العربية نمت نسبياً على هامش التحولات التي أصابت المجتمعات العربية...»

«فتبقى برامج الجامعات وكثير من الدراسات الميدانية المرتبطة بها هامشية بالنسبة لحركة تداول الأفكار في المجتمع...»

«إنَّ الدراسات التكنولوجية والانتروبولوجية والاجتماعية والنفسية، لا تزال تدور في لبنان وفي البلاد العربية عموماً في إطار الترجمات بشكل عام والتعليق عليها...»

من الصعب أن نرى علاقة واضحة بين البحث الاجتماعي العربي وبين سمات المراحل الاجتماعية التي مرَّ بها العرب خلال المئة سنة الأخيرة... ونشك في أن يكون سبب هذا الانقطاع في العلاقة...»

«لأنَّ كثيراً من مناهج العلوم الإنسانية والاجتماعية ونظرياتها تُدرَّس بدون تكييف لها مع الأوضاع المحلية وتُمارَس في كثير من الأحيان على مستوى البحث، من قبيل «التمارين المدرسية» التي لا علاقة لها بمشاكل المجتمع وقضاياها وخصوصياتها...»

وهكذا، بدل أن يكون ترتيب الأولويات التي يجب أن تُعطى إلى الأبحاث العلمية الأساسية (recherches fondamentales) أو إلى الأبحاث العلمية البحتة أو إلى الأبحاث العلمية التي تعكس انغماس الجامعة في شؤون المجتمع هو القضية النظرية التي



تستثير النقاش وتحرك الجدل يصبح البحث العلمي في حد ذاته هو القضية وهو الإشكالية.

وكما نعرف، أنَّ الفارق المنهجي كبير جداً بين الإشكاليتين، مع ما يجزّيه هذا الفارق من تغيير في موضوعات البحث وفي عناوين الأبحاث ومضمونها ومحاورها وأفكارها... إلخ.

**الركيزة الثالثة:** اصطناع المواجهة بين النظري التجريدي وبين التطبيقي العملي. وتصل الأمور إلى حدّ التمييز بين جامعات تصطبغ تجربة البحث العلمي فيها بالنظري التجريدي وجامعات تصطبغ تجربة البحث العلمي فيها بالتطبيقي العملي. وفي هذا السياق، ترتفع الأصوات وتُرفع الشعارات لجعل الجامعة مختبراً للمجتمع ومركزاً استشارياً لمؤسساته وهيئاته.

وهكذا، بدل أن تقوم الإشكالية النظرية على وعي التمييز بين الأبحاث الأساسية (recherches fondamentales) ذات الطبيعة العلمية البحتة وبين الأبحاث التي تعكس انغماس الجامعة في شؤون المجتمع ومطالبه ومتطلباته، تُصطنع المواجهة بين النظري التجريدي وبين التطبيقي العملي، وكأنَّ الأبحاث الأساسية ذات الطبيعة العلمية البحتة لا تملك وجهاً تطبيقياً عملياً بارزاً أو كأنَّ الأبحاث التي تعكس انغماس الجامعة في شؤون المجتمع لا تملك وجهاً نظرياً تجريدياً بارزاً.

وتحفل الكتابة العربية بأشكال التعبير عن هذه الركيزة المنهجية<sup>(4)</sup>:

«تتجه الجامعات ومؤسسات التعليم العالي العربي في غالبية أبحاثها نحو البحث في المفاهيم النظرية البحتة... مما أدّى إلى ضعف التركيز على الجانب التطبيقي للبحث العلمي...»

«وخلافاً لتجارب البحث العلمي في جامعات عربية كثيرة، فقد اصطبغت تجربة البحث العلمي في جامعة أسيوط بطابع عملي...»

«وفي ضوء هذه الأبعاد الثلاثة: النظري الفكري، والواقع المادي، والإيديولوجي السياسي، تتحدّد معالم الأزمة في البحث السوسولوجي ويصبح التركيز على أحد أبعاد العلم، وغياب البُعدين الآخرين هو أحد مظاهر أزمة العلم...»

«الدراسة نظرية بحتة... أما الجانب التطبيقي فشبه غائب عن المناهج الدراسية...»

«أنه لا يكفي أن تسهم الأطروحة في تطوير المعرفة بل ينبغي أيضاً أن تسهم في تطوير الممارسة، وإلا بقي البحث في حيز النظرية البحتة... هو أنفع في رأينا من بحث نظري محض...»

(4) الشواهد مُستقاة كذلك من الأوراق المقدّمة إلى المؤتمر.

## التساؤلات التي يثيرها النموذج الدراسي العربي

ما معنى أن يطغى ويهيمن هذا النموذج الدراسي في الكتابة العربية؟ ما معنى الركائز المنهجية التي يعتمدها؟ ما معنى أن تُطرح العلاقة بين الجامعة والمجتمع على أنها إشكالية في حد ذاتها؟ وما معنى أن تُطرح وظيفة الخدمة المجتمعية للجامعة بل إنها إشكالية في حد ذاتها؟ وما معنى أن يُطرح البحث العلمي على أنه إشكالية في حد ذاته؟ وما معنى اصطناع المواجهة الوهمية بين النظري التجريدي والتطبيقي العملي؟ وفي إجابتنا عن هذه الأسئلة نقدّم الملاحظات الآتية :

**الملاحظة الأولى :** يقوم النموذج الدراسي العربي وينهض على دمج نظري واضح بين فكرة التعليم العالي وبين فكرة الجامعة. وتُعتبر الفكرتان وكأنهما فكرة واحدة. ويعبّر هذا الدمج النظري عن طغيان الإيديولوجيا على النظر وعن الوقوع في أسر اللحظة الإيديولوجية الخاصة بالتعليم العالي في الغرب. كيف؟ ولماذا؟

تنطلق اللغة الإيديولوجية الخاصة بالتعليم العالي في الغرب من عالمية التعليم العالي، أي شموله العالم بأسره، لتعمل في ما بعد على تقديم الشكل التنظيمي المؤسسي الجامعي الغربي على أنه شكل عالمي. وعند هذه النقطة، تحلّ عالمية الشكل التنظيمي المؤسسي الجامعي الغربي محل عالمية التعليم العالي نفسه، ويحصل الدمج النظري بين شكل تنظيمي مؤسسي خاص هو الجامعة الغربية وبين المعايير المجتمعية العامة أي التعليم العالي وشموله العالم بأسره.

ويقع النموذج الدراسي العربي في الفخ الإيديولوجي المنصوص له. فهو ينطلق، من ناحية أولى، وفي ذهنه صورة وحيدة ممكنة للشكل التنظيمي المؤسسي الجامعي هي بالتحديد صورة الجامعة كما أنتجت تاريخياً في الغرب؛ وعلى أساس وحدانية هذا التصور، يتمّ تفريغ الجامعة الغربية من بناها المجتمعية الأصلية فتتحول شكلاً تنظيمياً يمكن أن يوجد في كلّ المجتمعات، وهو يقرّر، من ناحية ثانية، دون أن يستوقفه الأمر، غياب العلاقة بين الجامعة والمجتمع وافتقاد الجامعة لوظيفة الخدمة المجتمعية، في حين لا بدّ وأن يؤدّي التفكّك من أسر اللغة الإيديولوجية الخاصة بالتعليم العالي في الغرب إلى تلمّس نمط آخر من العلاقة بين الجامعة والمجتمع في مجتمعاتنا العربية ونمط آخر من وظيفة الخدمة المجتمعية للجامعة في بلداننا العربية.

من هذه الزاوية، ويسبب وقوعه في الفخ الإيديولوجي الغربي المنسوب له، نفهم، في النموذج الدراسي العربي، وجود أفكار من نوع: «انقسام كامل بين الجامعة والمجتمع»، «انعزال الجامعة عن محيطها»، «جامعاتنا كأبراج عاجية»، «جامعات فاقدة لقدرتها على تلبية حاجات المجتمع»... إلخ.

إنّ القضية ليست شكلية على الإطلاق، فعلى أساسها تتحدّد الوجهة التي تسلكها الجامعات في مجتمعاتنا العربية. والشرط الضروري للنجاح في المشروع الجامعي

العربي هو التفكُّت من أسر الخطاب الإيديولوجي الخاص بالتعليم العالي في الغرب، وضرورة النظر إلى الجامعة العربية على الوجه التالي: الدولة، الجامعة، الحزب، النقابة، الجمعية، النادي... إلخ كلها تنظيمات وأشكال مجتمعية حديثة العهد نسبياً في مجتمعنا والمجتمعات الشبيهة به. وكلها تعاني في انخراطها المجتمعي، وهي تنجح أو تفشل، على درجات متفاوتة في هذا الانخراط. وما يحدّد نجاحها أو فشلها هو مدى وعيها، من ناحية أولى، حقيقة كونها تنتمي في الأصل، كأشكال مؤسسية وتنظيمات مجتمعية خاصة، إلى مجتمع آخر غير مجتمعاتنا المحلية. ومدى قدرتها، من ناحية ثانية، على استنباط أساليب عمل ومادة عمل وأهداف عمل متكيفة مع وضع مجتمعي لا تزال العائلة أو الطائفة أو المنطقة... إلخ تشكّل عناوين انتماءاته وقيمه المجتمعية الرئيسة.

**الملاحظة الثانية:** تحتلّ فكرة الهامشية موقعاً مميزاً في النموذج الدراسي العربي. وهي تستخدم في معنى بقاء الجامعة على هامش المجتمع أو على الهامش. ويُنتج عن فكرة الهامشية فكرة الانقطاع في العلاقة.

وفي مقابل هذه المعادلة الذهنية الحاضرة في النموذج الدراسي العربي (هامشية - انقطاع في العلاقة)، نقترح معادلة ذهنية مغايرة تماماً تبدأ من فكرة الهامشية نفسها، وإنما فكرة الهامشية التي نقترح البدء بها ليست الهامشية في معنى البقاء على هامش المجتمع أو على الهامش. إنها الهامشية البنيوية الدالة على طبيعة انخراط بنيوية خاصة وقنوات انخراط بنيوية خاصة.

وتقوم فكرة الهامشية البنيوية عندنا على نظرة إلى الخصوصية البنيوية تراها على الوجه التالي: يمكن للتخلُّع والتفكُّك والتفتُّت أن يشكلّ سمة بنيوية من سمات الأحادية البنيوية المجتمعية الواحدة. وفي هذه الحال، يعني التخلُّع تخلُّعاً بنيوياً في معنى أنه يدل على طبيعة بنيوية مجتمعية خاصة ومتميّزة، وأشكال وقنوات بنيوية مجتمعية خاصة ومتميّزة.

وينبغي ألاّ يثير الكلام على الأحادية القائمة على التفكُّك والتخلُّع والتفتُّت أي استغراب أو استهجان. فهذا الكلام ينتمي إلى نظرة تتخذ من «بناء الوحدة» أو «إنتاج الوحدة» أو «الوحدة المنتجة» عناوين رئيسة لها. وهي تبعد كثيراً عن النظرة التي تعتبر الأحادية معطى محدداً في الفكر بشكل مسبق، وتتجنّب بالتالي منزلق القياس على نموذج مجرد مفترض للوحدة هو في الحقيقة نموذج الوحدة المجالية الغربية ذات الوظائف المتميزة والمتكاملة.

إننا نقترح إذن، في مثال الجامعة والبحث العلمي، ممارسة فكرة الهامشية البنيوية. وما ستؤدي إليه ممارسة هذه الفكرة هو الكشف عن الأشكال البنيوية الخاصة والقنوات البنيوية الخاصة التي يتخذها انخراط الجامعة والبحث العلمي في مجتمعاتنا العربية. وفي هذه الحال، سيتمّ التخلي بالتأكيد عن فكرة الانقطاع في العلاقة.

ويبقى الشرط الضروري لممارسة فكرة الهامشية البنيوية. ويتمثل هذا الشرط في الثقل من أسر اللحظة الإيديولوجية الغربية وعدم الانطلاق في الذهن صورة وحيدة ممكنة لأشكال وقنوات العلاقة بين الجامعة والبحث العلمي والمجتمع هي بالتحديد الصورة التي أنتجت تاريخياً في الغرب.

**الملاحظة الثالثة :** من يتفحص النموذج الدراسي العربي، يتجمع لديه عدد كبير جداً من المؤشرات الملموسة التي يؤدي تجمعها وتقاطعها عنده إلى ردة الفعل الآتية : هل تلك هي الجامعة التي يتكلمون عليها؟ هل توجد جامعات عندنا بالفعل؟ هل تلك هي الأبحاث العلمية التي يتكلمون عليها؟ هل توجد أبحاث علمية عندنا بالفعل؟

ولا تتغير ردة الفعل هذه مع إشارة النموذج الدراسي إلى وجود تحسن في الوضع، أو إشارته إلى مؤشرات إيجابية أو تلمسه بدايات واعدة بمستقبل أفضل... إلخ.

أما نحن، فما يهمنا هو المفاعيل المنهجية والمعنى والمغزى المنهجي لردة الفعل هذه في مسألة الجامعة والبحث العلمي. فما هي المفاعيل المنهجية هذه؟ وما هو المعنى والمغزى المنهجي هذا؟

مع ردة الفعل هذه، لا تعود الجامعة عندنا تمثل بداية بل تتحول إشكالية في حد ذاتها. وما نلاحظه أنّ النموذج الدراسي العربي ضائع تماماً، من منظار المنهج، بين أن يعتبر الجامعة بداية أو أن يعتبرها إشكالية. وكذلك البحث العلمي، ويتمثل هذا الضياع المنهجي في الآتي :

من جهة أولى، يشير النموذج في عنوانه وفي كل محور من محاوره إلى أنّ الموضوع الذي يبحث فيه هو موضوع العلاقة، في وجهتها ومضمونها، بين الجامعة والمجتمع، وبين الجامعة والبحث العلمي، وبين البحث العلمي والمجتمع. (هنا، وفي هذا الموضوع، تكون الجامعة تمثل بداية ويكون البحث العلمي يمثل بداية وتكون العلاقة بينهما تمثل بداية ويكون البحث في وجهة العلاقة بين بداهتين نظريتين).

ومن جهة ثانية، يشير النموذج نفسه، وفي كل محور من محاوره وكل ركيزة من ركائزه المنهجية، إلى غياب الموضوع الذي يبحث فيه؛ فالعلاقة منقطعة ومقطوعة بين الجامعة والمجتمع، والجامعة على هامش المجتمع، وكذلك البحث العلمي. (هنا، تكون الجامعة تمثل إشكالية في حد ذاتها وكذلك البحث العلمي يمثل إشكالية في حد ذاتها).

ونتساءل في مواجهة هذا الضياع المنهجي : لماذا ينظر النموذج الدراسي إلى الجامعة عندنا على أنها تشكل بداية نظرية؟ ولماذا ينظر النموذج إلى البحث العلمي عندنا على أنه يشكل بداية نظرية؟ ولماذا اختيار موضوع وجهة العلاقة بين بداهتين نظريتين؟ ألم يكن من الأفضل، على صعيد المنهج، اختيار المواضيع والمحاور والركائز التي تعود إلى كون الجامعة عندنا تمثل إشكالية نظرية؟ وكذلك، ألم يكن من الأفضل، على صعيد المنهج، اختيار المواضيع والمحاور والركائز التي تعود إلى كون

## البحث العلمي يمثل إشكالية نظرية؟

وإذا كنا أشرنا في الملاحظة الأولى إلى طبيعة الموضوع الذي نراه ملائماً لدراسة الجامعة عندنا من حيث كونها إشكالية في حد ذاتها، فإننا نغتنم الفرصة الآن للإشارة إلى طبيعة الموضوع الذي نراه ملائماً لدراسة البحث العلمي عندنا من حيث كونه إشكالية في حد ذاته. ويتمثل هذا الموضوع بالنسبة لنا في أي إجابات نقدّمها عن الأسئلة التالية: هل تُمارس كونيّة البحث العلمي عندنا بالفعل؟ كيف تُمارس؟ هل تُبنى عندنا بالفعل معايير الكونية في البحث العلمي؟ كيف تُبنى؟ هل توجد عقبات معرفيّة تقف في وجه عملية البناء هذه؟ ما السبيل إلى تخطّيها؟ هل تمثل النظريات الوظائفية والثقافية والبنوية والتاريخية... إلخ اتجاهات فكرية عندنا بالفعل؟ ألا يقتصر جزء كبير من التعلم الحاصل عندنا على الشكل اللغوي وحفظ المفردات والإشارة إلى المفاهيم؟ ألا نلاحظ عندنا عدم الإحاطة الفعلية بالنظريات والإحياء بتملكها أكثر من تملكها الفعلي؟ كيف تُبنى الخصوصية المجتمعية في البحث العلمي عندنا؟ هل تُبنى هذه الخصوصية بالفعل؟ ما هي الوجهة في بنائها؟ كيف تُحضّر عملية البناء هذه في البحث العلمي؟ وهل يشكل حضورها دافعاً له؟ أم يشكل عقبة في طريقه؟

وفي النتيجة، يقع النموذج الدراسي العربي أسيراً لضياح منهجي من طبيعة خاصة جداً. فهو عندما يقول: «لا توجد علاقة بين الجامعة والمجتمع» أو «لا تمارس الجامعة وظيفة الخدمة المجتمعية»، يكون يقول في حقيقة الأمر: «لا توجد العلاقة التي أعرفها ولا أعرف سواها، ولست مستعداً، على الصعيد المنهجي، للتعرف إلى سواها» أو «لا تُمارس الجامعة وظيفة الخدمة المجتمعية التي أعرفها ولا أعرف سواها، ولست مستعداً، على الصعيد المنهجي، للتعرف إلى سواها».

**الملاحظة الرابعة:** في مسألة الجامعة والبحث العلمي، يقع النموذج الدراسي العربي السائد أسيراً لعجزه المنهجي عن كشف القضايا النظرية الكبرى المتضمنة في ما يلاحظه ويشاهده الباحثون العرب. فهم يرون ويلاحظون ويشهدون على سبيل المثال خلافاً يدور في الغرب بين انغماس الجامعة في شؤون المجتمع أو كونها قلعة للمعرفة العلمية البحتة، فيستنتجون بسرعة وتسرع أن الخلاف يدور بين اقتصار العلم على المعرفة العلمية البحتة أو اقتصره على المعرفة ذات الأهداف المجتمعية التطبيقية. ويغيب عن ذهنهم أن هذا الخلاف يدور في الحقيقة بين تصورين للتقدم العلمي. فإما التقدم من طريق الممارسة الكاملة لما وصل إليه تقدم العلم القائم وإما التقدم من طريق خلق الشروط الملائمة لتقدم أكبر من تقدم العلم القائم. كما يغيب عن ذهنهم أن جميع الذين يمارسون الخلاف في الغرب يعرفون معرفة عميقة أهمية المعرفة العلمية البحتة وأهمية المعرفة العلمية ذات الأهداف المجتمعية التطبيقية في تقدم العلم، ويغيب عن ذهنهم كذلك وعي التمييز بين صعيدين في طرح المسألة؛ فالخلاف في الغرب الذي يرونه ويلاحظونه ويشهدونه على الصعيد المجهرى التحليلي (micro-analytique) يخفي

فجأة ويحلّ محله التوافق على الصعيد الشمولي التركيبي (macro-synthétique).

**الملاحظة الخامسة :** في مسألة الجامعة والبحث العلمي، يقع النموذج الدراسي العربي السائد أسيراً لعجزه المنهجي عن وعي أهمية التمييز بين الإشكالية النظرية من جهة وبين البدايات النظرية التي تقوم الإشكالية النظرية عليها من جهة أخرى؛ فالإشكالية في مسألة الجامعة والبحث العلمي تقع في حقل وجهة العلاقة بين الاثنين ولا تتضمن إلا وجهة العلاقة بينهما ولا شيء غير وجهة العلاقة. وتقوم إشكالية وجهة العلاقة هذه بالضرورة على ثلاث بدايات: بداية وجود الجامعة وبداية وجود البحث العلمي وبداية وجود العلاقة بينها.

وفي المقابل، ما نجده في النموذج الدراسي العربي السائد تحول بدايتي وجود الجامعة ووجود البحث العلمي إشكاليتين. ويحصل كل ذلك والباحثون والمفكرون العرب راسخون في قناعاتهم بأن المسألة في دراساتهم هي مسألة العلاقة بين الجامعة والبحث العلمي والمجتمع. وبأن الإشكالية المعتمدة في دراساتهم هي إشكالية وجهة العلاقة بين الجامعة والبحث العلمي والمجتمع!!

**الملاحظة السادسة :** يعبر الخلط السائد في النموذج الدراسي العربي بين الإشكالية النظرية وبين البدايات النظرية عن واقع جامعي عربي يتصف بالآتي: لا تصلح إشكالية وجهة العلاقة بين الجامعة والبحث العلمي في أن تكون إشكالية بحث في أي موضوع يتعلق بجامعاتنا العربية. والإشكالية النظرية الوحيدة التي تصلح بالفعل في واقعنا الجامعي العربي تتفرع في الحقيقة إلى إشكاليتين تتعلق الأولى منهما بحقيقة وجود الجامعة بالفعل في بلداننا العربية وتتعلق الثانية بحقيقة وجود البحث العلمي بالفعل في بلداننا العربية.

ومن هذا المنظار، لا ينتمي وجود الجامعة في بلداننا العربية إلى عالم البدايات النظرية، كما لا ينتمي إلى عالم البدايات النظرية أيضاً البحث العلمي في بلداننا العربية. والجامعة عندنا في حاجة ماسة إلى إثبات أنها جامعة وليست شيئاً آخر. وكذلك البحث العلمي الجامعي في حاجة ماسة إلى إثبات أنه بحث جامعي وليس شيئاً آخر. وأيضاً الأستاذ الجامعي والطالب الجامعي والبيروقراطية الجامعية. فنحن نعيش في بلداننا العربية وضعاً جامعياً حيث علامات الاستفهام تحيط بكل شيء. وتُضاف علامات الاستفهام هذه بالتأكيد إلى غيرها مما يحيط بالمؤسسات المجتمعية العربية بأسرها.